

# Andrej KOHONT, Jana NADOH BERGOČ

Liublijanos universitetas (Slovėnija) •

University of Ljubljana (Slovenia)

## ĮGYVENDINANT BOLONIJOS REFORMĄ – KOKYBĖS SAMPRATA IR ŽMOGIŠKŲJŲ IŠTEKLIŲ VALDYMO VAIDMUO AUKŠTOJO MOKSLO SISTEMOJE

## ON THE WAY INTO THE BOLOGNA REFORM – A CONSIDERATION OF THE QUALITY AND THE ROLE OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION SYSTEM

### SANTRAUKA

Straipsnyje aptariama aukštojo mokslo kokybės sąvoka, pagrindinis dėmesys skiriamas kokybės kaip keitimosi sampratai. Šiame kontekste dėstytojai skatinami naudoti modernias didaktines (mokymo / si) priemones bei būti aktyvūs besimokančiųjų tobulėjimo bei jų įgailinimo proceso dalyviai. Žmogiškųjų išteklių valdymo (ŽIV) vaidmuo įvardijamas pagrindiniu faktoriumi, kuris skatina dėstytojų tobulėjimą, palaiko organizacijos kultūros pokyčius bei sąlygoja aukštojo mokslo institucijų (AMI) administracinio ir akademinio personalo pasirengimą atitikti naujus aukštojo mokslo poreikius. Nors ŽIV yra svarbus, vis dėlto dar nepakankamai įvertintas aukštojo mokslo valdymo procesų plotmėje. Dauguma su kokybės tobulinimu susijusių pokyčių skirti matavimo priemonėms, rodikliams bei kokybės standartams, kurie turėtų padėti įgyvendinti aukštojo mokslo institucijų tikslus, nustatyti. Tai galima pastebėti tiek Europos, tiek Slovėnijos aukštojo mokslo srityje. Dėl šios priežasties straipsnio autoriai pristato ŽIV priemones bei rekomendacijas, naudotinus AMI.

### ABSTRACT

In the article the concept of higher education quality is discussed, putting an emphasis on the concept of quality as a transformation. In this context the teachers are stimulated to use contemporary teaching/learning tools and to take active role in the development and empowerment of learners. The role of human resource management (HRM) is also emphasized as essential for educators' development, for supporting changes in organizational culture and for the preparation of higher education institutions (HEI) managers, leaders and academics to meet new demands of higher education circumstances. Despite its importance the role of HRM is still not enough emphasized within the higher education management processes. The majority of changes in quality improvement are concentrated on identification of measures, indexes and standards of quality that would assist higher education institutions to achieve their goals. This is reflected in European higher education area and in Slovenia, as well. Therefore the authors' present HRM tools that can be used in HEI, adding recommendations for usage of these tools in HEI practice.

## PAGRINDINIŲ SĄVOKŲ APIBRĖŽIMAI

- *Aukštojo mokslo kokybė* – transformacijos procesas, kurio tikslas – parengti kompetentingus specialistus, ypatingą dėmesį skiriant žmogaus prisitaikymui prie darbo pareigų, kritinio mąstymo ir inovacijų kūrimo gebėjimams plėtoti bei supratimui apie asmeninės pažangos svarbą ir jos panaudojimą darbe stiprinti.
- *Žmogiškųjų išteklių valdymas* (ŽIV) – strategiškai suplanuotas ir nuoseklus žmonių, kurie individualiai ar kolektyviai prisideda prie organizacijos tikslų įgyvendinimo, valdymas. Tai reiškia, kad žmonės įdarbinami, skatinami tobulėti, o jų teikiamos paslaugos panaudojamos, palaikomos ir kompensuojamos atsižvelgiant į individualius, darbo vietų ir organizacinius reikalavimus.
- *Aukštojo mokslo institucijos* – universitetai, taikomųjų mokslų universitetai (kolegijos), bendruomeninės kolegijos, laisvųjų menų kolegijos, technologijų institutai ir kitos kolegialaus lygio institucijos, pavyzdžiui, profesinės mokyklos, prekybos mokyklos ir karjeros kolegijos, kurios suteikia mokslo laipsnius arba profesinės kvalifikacijos pažymėjimus.
- *Bolonijos reforma* – Europos aukštojo mokslo erdvės (EAME) kūrimo procesas, kuriame bendradarbiauja 46 šalių ministerijos, aukštojo mokslo institucijos, studentai, darbuotojai bei tarptautinės organizacijos.
- *ŽIV priemonės* – įvairūs metodai ir požiūriai, naudojami ŽIV srityje, siekiant tuo pačiu metu įgyvendinti organizacijos ir jos darbuotojų tikslus.

## ĮVADAS

Švietimo kokybės klausimas yra populiariausias pastarųjų metų (netgi dešimtmečių!) nacionalinio bei Europos lygmens

## DEFINITIONS OF KEY WORDS

- *Quality of higher education* – a transformation process, directed to education of competent professionals with special emphasis of attaining individuals' adjustment to their job duties, developing individuals' abilities of innovation and critical thinking and strengthening individuals' awareness of the significance of their own progress and its integration into the working environment.
- *Human resource management* (HRM) – is the strategic and coherent approach to the management of the people who individually and collectively contribute to the achievement of the organization's objectives. It means employing people, developing their resources, utilizing, maintaining and compensating their services in tune with the individual, job and organizational requirements.
- *Higher education institutions* – universities, vocational universities, community colleges, liberal arts colleges, institutes of technology and other collegiate level institutions, such as vocational schools, trade schools and career colleges, that award academic degrees or professional certifications.
- *Bologna reform* – is the process of creating the European Higher Education Area (EHEA) and is based on cooperation between ministries, higher education institutions, students and employees from 46 countries, with the participation of international organisations.
- *HRM tools* – various methods and approaches used in HRM field with the aim to reach the objectives of an organization and its employees at the same time.

## INTRODUCTION

For the past few years (even decades!) education quality remains one of the most discussed issue on national and European levels. According to

diskusijų objektas. Remiantis Lisabonos strategija, kuri gana ambicingai prognozuoja, kad Europa taps konkurencingiausia pasaulio ekonomika, švietimas – vienas svarbiausių vadinamosios žinių visuomenės sukūrimo veiksnių ne tik dėl diskusijose apie švietimo vaidmenį dažniausiai minimų, bet ir dėl konkurencinių priežasčių. Kadangi žinių visuomenė priklauso nuo ekonomikos konkurencingumo, žinios tampa būtinybe siekiant pridėtinės vertės ekonomikoje bei svarbiu konkurencingumą sąlygojančiu veiksniu. Nepaisant šiek tiek idealizuoto tikslo, toks žinių suvokimas tik dar labiau pabrėžia švietimo svarbą. Tokio pobūdžio klausimai skatina rimtas diskusijas, tarp jų ir apie švietimo kokybę. Šie iššūkiai pastebimi daugelyje ES valstybių narių, taip pat naujų narių, kurių viena – Slovėnija.

Gana prieštaringa reputacija pasižymintis Bolonijos procesas, kurio pagrindinis tikslas – sukurti bendrą Europos aukštojo mokslo erdvę, yra visų Europoje vykstančių pastangų esmė. Vadovaujantis Bolonijos deklaracija, Europos aukštojo mokslo institucijų studijų programos turėtų sudaryti darnią pripažintų bei palyginamų studijų lygių visumą, kur pirmas lygis trunka mažiausiai trejus metus, o antrojo pabaigoje studentui suteikiamas magistro ir / arba daktaro laipsnis. Sukurta bendrai priimta kreditų sistema (ECTS) – kitas elementas, prisidedantis prie Europos aukštojo mokslo erdvės sukūrimo. Tai už kreditus suteikiamais taškais pagrįsta sistema, suteikianti studentui galimybę kaupti juos kitos šalies, pripažįstančios šią sistemą, aukštojo mokslo institucijose. Ši sistema paspartintų studentų bei dėstytojų ir mokslo darbuotojų mobilumą. Kitas svarbus Bolonijos proceso tikslas – kuriant palyginamas priemones ir metodikas, stiprinti Europos šalių bendradarbiavimą kokybei užtikrinti. Be to, akcentuojama būtinybė taikyti europietiškas dimensijas

Lisbon Strategy which – quite ambitiously – predicts Europe to become the world's most competitive economy, education stands as one of the most important factors of the so-called knowledge-based society, not only for reasons that are usually emphasized when discussing the role of education but also for competitive reasons. As knowledge-based society relies on the competitiveness of its economy, it is becoming imperative to build on knowledge as key construct for gaining added value in economy and therefore presents an important factor of competitiveness. Despite the somewhat idealized objective, this perception of knowledge contributes to even greater importance of education. This kind of questions of course poses serious debates, amongst which education quality presents an important part. These challenges are present in the majority of EU member states as well as new members, Slovenia being one of them.

The core of the endeavours in Europe is fairly disrepute Bologna process, the main aim of it being the formation of a common European higher education area. By enacting the Bologna Declaration, European higher education programs are supposed to form a cohesive community by offering recognised and comparable studies' levels, whereby the first level lasts at least three years and the second one brings the student to the Master's degree (MA/MSc) and/or the Doctor's degree (PhD). Another element that would contribute to common European higher education area is the establishment of so-called credit system, such as ECTS. This system would include credit points that could also be attained outside national universities, if acknowledged by the institutions of student's choice. This would contribute to the acceleration of students' mobility and at the same time also to the mobility of teachers and researchers. Another important goal of the Bologna process is the acceleration of European cooperation in ensuring quality by developing comparable measures and methodology. Nevertheless, there is also the emphasis about the need to apply European extensiveness regarding the

studijų programų kūrimo, institucijų bendradarbiavimo ir integruotų studijų, dėstyto bei tyrimų srityse (Zgaga, 2004).

Iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, kad Bolonijos procesas – neabejotinai malonus iššūkis, kuris siūlo naujas idėjas bei žada platesnės Europos aukštojo mokslo erdvės pažangą. Tačiau šis Europos aukštojo mokslo sistemų suderinimas<sup>1</sup> iškelia galybę problemų, kurių pagrindinė – nacionalinių švietimo sistemų įvairovė. Šie dalykai paminėti ir daugelyje nacionalinių ataskaitų apie nacionalinių aukštojo mokslo sistemų priderinimą prie Bolonijos proceso reikalavimų. T. Saarinen (2005) atlikta dokumentų, susijusių su Bolonijos procesu, analizė parodė, kad švietimo kokybė suprantama ir aiškinama skirtingai, nepaisant bendro susitarimo dėl šio klausimo suderinimo svarbos (p. 191).

Šiame straipsnyje aptariamos ir minėtosios temos, ypatingas dėmesys skiriamas slovėnų patirčiai Bolonijos proceso kontekste. Straipsnio autorius ypač domina aukštojo mokslo reformos ruošimo bei įgyvendinimo metu iškeltas švietimo kokybės klausimas. Su kokybės sąvoka susiduriama bei ja vadovaujamasi rengiant, pritaikant, sudarant bei atnaujinant studijų programas, tačiau dažnai ši sąvoka išlieka neapibrėžta, abstrakti bei įvairiai interpretuojama. Stebėdami šias problemas, autoriai remiasi asmeniniu didaktikos suvokimu. Be to, neaiškiai apibrėžta kokybės sąvoka dažnai grindžiama prielaida, kad

curricular development, institutions' cooperation and the integration of the studies, the training and the researching (Zgaga, 2004).

When first encountered the Bologna process certainly presents a pleasant challenge, bringing fresh ideas and the promise of improvement and progress for the broader European higher education area. However, this harmonisation<sup>1</sup> of European higher education systems also presents problems, the main one being the diversity of national education systems. This is also reflected in most of the national reports on adjusting national higher education systems to the requirements of the Bologna process. The document analysis on the Bologna process, performed by Saarinen (2005), shows that education quality is interpreted differently, despite the general agreement on the importance of harmonising this issue (p. 191).

These topics are also addressed in this article, focusing especially to Slovenian experience in the Bologna process. The authors focus on problems with quality concept in higher education, revealed during the process of preparing and performing the reform. The quality concept occurs and serves as a guideline for the faculties while preparing, adjusting, forming and renewing their education programs, but often remains undefined and abstract, allowing numerous and above all various interpretations. While observing these problems, the authors build on their understanding of pedagogic discipline. Further, an indistinct concept of quality is often based on the predisposition that the quality of reformed higher education differs significantly from the

<sup>1</sup> Suderinimas – tai procesas, kurio metu ES šalių narių įstatymai keičiami, kad atitiktų ES įstatymus (*Oxford Dictionary of Law*, 2006). Skirtingose ES politikos srityse skiriasi įstatymų keitimo tvarka. Aukštojo mokslo srityje kalbama ne apie teisinės bazės sulavinimą, bet apie suderinimą su bendromis ES direktyvomis, principais ir t. t. Europos aukštojo mokslo suderinimo procesas ir jo tikslas dažnai tampa diskusijų objektais.

<sup>1</sup> The harmonisation concept is the process of changing national legislation of EU member states to suit the EU legislation (*Oxford Dictionary of Law* 2006). Different EU policies have different levels and different ways of changing the legislation. In the field of higher education it is not about actual equation of legal basis, but about the states being in accordance with the common (EU) directives, principles, etc. The aim and the process of harmonising the European higher education often end up in polemics.

reformuotos aukštojo mokslo sistemos kokybė gerokai skiriasi nuo esamos aukštojo mokslo sistemos kokybės. Mes nesutinkame su tokiu teiginiu: keičiantis paklausai rinkoje, keičiasi ir studijų programos (pavyzdžiui, akcentuojama praktinė patirtis), todėl didaktinis požiūris taip pat turi keistis. Vis dėlto yra dar keletas veiksnių, stipriai veikiančių švietimo kokybę. Būtent Slovėnijos universitetai, pagrindinį dėmesį skyrę sistemos kokybei palaikyti bei plėsti, susikoncentravo į dėstymo kokybę neatsižvelgdami į aukštojo mokslo institucijų (universitetų ir fakultetų lygmeniu) valdymo procesus. Kadangi universiteto aplinka pasikeitė iš esmės, būtina atsižvelgti į vadinamąjį vidinį kokybės užtikrinimą bei institucijos valdymą. Taigi neperdėtume, jeigu tvirtintume, kad aukštojo mokslo sistemos reforma tik atskleidė trūkumus, kurie metų metais buvo aukštojo mokslo sistemos dalis bei sąlygojo dėstymo, tyrimų bei institucijų valdymo procesus. Todėl kitas svarbus šio straipsnio aspektas – žmoniškųjų išteklių valdymas (ŽIV) aukštojo mokslo institucijose. Darbas aukštojo mokslo sistemoje yra labai specifinis, todėl, nors ir pripažinta svarbiu vidinio kokybės užtikrinimo elementu (pavyzdžiui, ENQA, 2005), ši sritis (ŽIV) yra problemiška ir dažnai į ją nepakankamai atsižvelgiama.

## 1 KOKYBĖS PROBLEMOS

Žinių visuomenė vadinamos Europos kontekste, aukštojo mokslo kokybė dažnai akcentuojama kaip vienas svarbiausių veiksnių, atliekančių lemiamą vaidmenį įgyvendinant Lisabonos strategijos siekį paversti Europą „dinamiška žinių ekonomika <...>, galinčia išlaikyti ekonomikos augimo tempus sukuriant daugiau ir geresnių darbo vietų bei

so-far existent system of tertiary education. We do not agree upon this statement: simultaneously with the demand of the market, the curriculum changes as well (for example, with more emphasis on practical experience) and therefore the didactical approach must follow as well. Nevertheless, there are several other factors which contribute significantly to the quality of education as well. Namely, in Slovenia, the universities have aimed at maintaining and developing the system's quality and were mostly concentrated to the quality of pedagogic process itself, while managing processes of higher education institutions (universities and faculties) have not been considered. Because the university environments have changed essentially, attention must be paid to providing so-called internal quality and institution management. Thus, we would not be exaggerating if claiming that the higher education system reform has merely revealed faults that had been a part of higher education systems for years, consequently influencing the quality of teaching and research processes as well as the processed of managing institutions. The next significant perspective of the article is therefore directed to human resource management (HRM) issues within higher education institutions. Due to very specific nature of work in higher education this field appears to be extremely problematic and often omitted, despite being recognized as an important element in ensuring (internal) quality (see for instance ENQA, 2005).

## 1 QUALITY PROBLEMS

In the context of knowledge-based Europe the quality of higher education is often emphasized as one of the most important factors with a crucial role in implementing the goal of Lisbon Strategy to make Europe “a dynamic economy of knowledge <...>, capable of retaining economic growth with more and better jobs and a better social cohesion” (Lisbon European Council, 2000).



*garantuojančia geresnę socialinę sanglaudą“ (Lisabonos Europos Taryba, 2000).* Šiame kontekste aukštos kokybės aukštasis mokslas, mokymo / si procesai, mokslinių tyrimų veikla, aukštą kokybę demonstruojantys dėstytojai, mokslininkai, studentai, ir t. t. minimi jau nuo 1980 metų. XX a. pabaigoje Europos institucijose, priimančiose sprendimus, dar gilesnes diskusijas apie aukštojo mokslo kokybę paskatino Bolonijos deklaracija (1999) ir po jos vykusio Bolonijos reforma; kokybės samprata tapo neatsiejama visų svarbiausių nacionalinių bei Europos Sąjungos sprendimų priėmimų centrų darbotvarkės dalimi.

Nors pateikti rezultatai tikrai patrauklūs, bet akivaizdu, kad dėl įvairių Europos Sąjungos politinių instrumentų keletas aukštojo mokslo sistemai iškeltų tikslų iš tiesų nerealūs. Be to, dauguma idėjų bent dėl vieno dalyko buvo pagrįstai kritikuojamos. Nors svarstyta labai rimtai, ši diskusija nėra skirta Europos Sąjungos iškeltiems tikslams kruopščiai išnagrinėti. Šie tikslai turi trūkumų, vis dėlto reikia pripažinti jų indėlį formuojant tam tikrų interesų sričių, tarp jų ir švietimo, plėtos kryptį. Šioje analizėje paminėta plėtos kryptis naudota kaip lyginimo rodiklis kalbant apie kokybę bei ją užtikrinančius procesus aukštojo mokslo kontekste, bet ne apie Europos Sąjungos švietimo politiką.

Pateikę šį požiūrį, tęsiame diskusiją apie švietimo kokybę. Europos aukštajame moksle, panašiai kaip ir kitose srityse, taip pat taikomi gana biurokratizuoti idėjų įgyvendinimo procesai. Analizuodama oficialius Europos Sąjungos dokumentus, susijusius su aukštojo mokslo kokybe (1 lentelė), suomių mokslininkė T. Saarinen (2005) aptarė šios sąvokos vartojimo kontekstą. Analizė parodė, kad *švietimo kokybės* sąvoka minima vis dažniau, nors iki šiol nebuvo aiškiai ir išsamiai apibūdinta. Dėl to kaupiasi vis daugiau sumaišties. Kadangi atsiranda įvairių

Within this context high quality higher education, teaching/learning process, research activities, high quality teachers, researchers, students, etc. have been mentioned since the 1980s. In the 1990s the discussions on higher education quality in European decision-making institutions became even more profound and expanded with the Bologna Declaration (1999) and the following Bologna reform, bringing on the quality concept on the agenda of all important decision-making centres on national levels as well as on the level of the European Union.

While presenting a truly appealing outcome, it is clear that several goals of higher education, introduced by different EU political instruments and events are in fact very unrealistic. Moreover, probably most of presented ideas have at least on one occasion justifiably been a target of severe criticism. Nevertheless, while acknowledging the seriousness of such considerations, it is not the objective of this discussion to scrutinize the goals, set by EU politics. Despite their deficiencies the fact remains that they direct the development of individual areas of interests, including education. The present analysis thus utilizes these directions as a benchmark point and concentrates more to the element of quality and processes of ensuring quality in higher education within this context than to EU education policy itself.

That said, we continue with our discussion on education quality. Similar to other areas of activity, higher education in Europe is also subjected to a fairly bureaucratized process of implementation. In her analysis of EU official documents (Table 1) on higher education quality, Finnish researcher Saarinen (2005) observed the context of mentioning of this concept. Her analysis revealed that the frequency of mentioning rises, although the concept itself has never been clarified and identified in detail. Not only is the quality concept in higher education still abstract and unexplained, this problem continues to grow in complexity and confusion. In addition to rising number of different meaning of education quality, which often seems to be used

aiškinimų, kurie, regis, dažnai vartojami neteisingai, paviršutiniškai arba paprasčiausiai tiesiog siejami be išsamesnių paaiškinimų, švietimo kokybės sąvoka įvairiose šalyse bei tų šalių nacionalinėse institucijose taip pat skirtingai apibūdinama (Van Damme, 2001; Rhoades, Sporn, 2002; Perellon, 2005). Tai gi kokybės sąvoka yra glaudžiai susijusi su kokybės vertinimu, lyginamų kriterijų nustatymu, aukštos kokybės studijų programų įgyvendinimui reikalingų priemonių užtikrinimu ir t. t. Tačiau šie elementai neišaiškina sąvokos esmės (Saarinen, 2005).

Kokybės sąvokos vartojimo Europos Sąjungos dokumentuose analizė rodo: kokybė atvirai minima apie 1999 metus kalbant, kad universitetai privalo labiau „orientuotis į rinką“, nes turi galimybę prisiderinti prie aplinkos bei vartotojų (studentų, darbdavių) poreikių. Kokybė universitetams tampa ne tik konkurencinės kovos elementu, bet ir sėkmės garantavimo mechanizmu. Ši ideologija keletą kartų minima ir vėliau, tačiau pagrindinis dėmesys skiriamas studijų programų kokybei užtikrinti, įvertinti bei pamatuoti. Palaipsniui kokybė tapo nusistovėjusia sąvoka, o diskusijų metu dažniausiai aptariamais reformų įgyvendinimo klausimais (pavyzdžiui, „Tendencijos 3“). Kritiškiau nusiteikęs stebėtojas gali pastebėti, kad nukrypstama nuo ankstesnio idealizmo ir orientuojamasi į geresnį aukštąjį išsilavinimą. Vis daugiau dėmesio skiriama administraciniais reformų įgyvendinimo elementams, dėl to daugėja biurokratinių procedūrų, trukdančių dėstytojų ir tyrėjų pažangai, universitetų ir fakultetų valdymui. Be to, ekspertai atkreipė dėmesį, kad Europos aukštojo mokslo politika tolsta nuo tradicinių humanistinių švietimo tikslų bei orientuojasi į pragmatiškus geresnių įsidarbinimo galimybių bei absolventų mobilumo, kaip konkuruoti pajėgių ekonomikų kūrimo instrumentų, tikslus (Kellermann, 2006, p. 25). Dar didesnė sumaištis aukštajame

mistakenly, superficially or simply just added to the concept of quality without appropriate clarification, this concept is at the same time under a strong influence of various interpretations in different countries or even within different national institutions (Van Damme, 2001; Rhoades and Sporn, 2002; Perellon, 2005). The concept of quality is thus closely related to the ideas of assessing quality, setting comparable criteria, ensuring tools for implementing high quality programs, etc. Nevertheless, these elements do not clarify the concept itself (Saarinen, 2005).

The analysis, focusing on the quality concept appearing in EU documents shows that quality is explicitly mentioned in these papers around 1999, referring to the idea that universities require a stronger “market orientation”, which pertains to their capability of adjusting to the needs of their environment and their consumers (students and employers). Quality becomes the competitive element for universities, but most of all a kind of mechanism for ensuring universities’ successfulness. This ideology is emphasised several times later, whereas there is ever more emphasis on ensuring, evaluation and measurement of study programmes’ quality. Gradually the question of quality as a concept is abided and the discussion oriented mainly on the question of actual implementation of the reforms (for example, in “Trends 3”). A more critical observer of these processes might notice a deviation from the initial idealism and goal-orientation towards better higher education. Instead, more and more attention is directed to administrative elements of performing the reforms, which enhances extensive bureaucratic procedures, preventing the advancement and development of teachers, researchers, universities and faculties’ management etc. Furthermore, experts call attention to the fact that the European higher education policy has been deviating from traditional humanist education goals to more pragmatic goals of achieving better employment possibilities and mobility of graduates as instruments for strengthening competitive economies (Kellermann, 2006, p. 25).

1 lentelė. Kokybės sąvokos plėtra Bolonijos procese (pagal Saarinen, 2005, p. 193)<sup>2</sup>

Table 1. The development of quality concept in Bologna process (adapted by Saarinen, 2005, p. 193)<sup>2</sup>

| DOKUMENTAS<br>DOCUMENT   | KOKYBĖS SĄVOKOS REIKŠMINGUMAS<br>SIGNIFICANCE OF THE QUALITY CONCEPT   | KOKYBĖS SĄVOKOS<br>VARTOJIMO DAŽNUMAS<br>(SKAIČIUS IR % NUO<br>BENDRO PAVARTOTŲ<br>ŽODŽIŲ SKAIČIAUS)<br>QUALITY<br>N (% OF ALL WORDS) |
|--|--|---|
| Sorbonos deklaracija<br>(5/1999)<br>Sorbonne Declaration<br>(5/1999) | Kokybės sąvoka nepavartota.<br>Quality is not mentioned.   | 0   |
| „Tendencijos 1“ (6/1999)<br>“Trends 1” (6/1999)                      | Kokybė susiejama su vartotojų ideologija („į rinką orientuoto“ universiteto poreikis).<br>Quality is related to consumers' ideology (the need to make university “market oriented”).                 | 59 (0,19 %)   |
| Bolonijos deklaracija<br>(6/1999)<br>Bologna Declaration<br>(6/1999) | Kokybė sulyginama su palyginamu kriterijumi (kokybė kaip konkurencingumo skatinimo pagrindas).<br>Quality equated to the comparable criteria (promotion of competitiveness on the basis of quality). | 1 (0,08 %)  |
| „Tendencijos 2“ (4/2001)<br>“Trends 2” (4/2001)                      | Kokybės užtikrinimas yra įrankis, priemonė (užtikrinti kokybę yra savaime akivaizdus poreikis).<br>Ensuring quality is a tool, a mean (the need to ensure quality is self-evident).                  | 81 (0,24 %)   |

<sup>2</sup> Šiame tyrime nepanaudoti su Bolonijos procesu susiję dokumentai, pasirodę po 2005 metų. Įvyko dar trys Europos švietimo ministrų konferencijos, kuriose buvo pratęstos diskusijos apie bendros Europos aukštojo mokslo erdvės stiprinimą ir su tuo susijusias veiklas: 2005 metais Bergene, 2007 metais Londone ir 2009 metais Leuvene. Šiose konferencijose buvo aptartas ir kokybės klausimas bei pabrėžta bendrų kokybės užtikrinimo kriterijų svarba, ypač aktyvus studentų dalyvavimas, tarptautinis bendradarbiavimas bei vidinių institucinių kokybės užtikrinimo mechanizmų, koreliuojančių su išoriniais mechanizmais, taikymas. Šiems tikslams įgyvendinti buvo pasiūlyta adaptuoti ENQA kokybės užtikrinimo ir įgyvendinimo kriterijus, stiprinti bendradarbiavimą tarp nacionaliniu mastu pripažintų kokybės užtikrinimo agentūrų bei siekti abipusiškai pripažinti akreditavimo bei kokybės užtikrinimo sistemų sprendimus. Šio pobūdžio diskusijos vyko Bergeno ir Londono konferencijose. Leuveno konferencijoje kokybės klausimui buvo skirta mažiau dėmesio, nes pagrindinė šio renginio tema buvo nustatyti aukštojo mokslo sistemos tikslus pasaulinės ekonominės krizės kontekste. Taigi buvo nutarta, kad aukštasis mokslas turi prisidėti didinant įsidarbinimo galimybes: plėtoti mokymosi visą gyvenimą sąlygas, akcentuoti dėstymo bei į studentą nukreipto dėstymo svarbą. Tikimasi, kad 2010 metais bus paruošta išsami Bolonijos proceso darbų eigos apžvalga.

<sup>2</sup> This investigation does not include the events within Bologna process after 2005. Since, three more European Ministerial Conferences took place, continuing the discussion and activities in enhancing and strengthening European higher education area: Bergen Conference in 2005, London Conference in 2007 and Leuven Conference in 2009. Within these conferences the question of quality was also addressed, emphasizing the importance of implementation of joint quality assurance criteria, particularly directed to increasing student involvement, international cooperation and systematic introduction of institutional internal mechanisms and their direct correlation to external quality assurance. This was proposed to be ensured by adopting the standards and guidelines for quality assurance of ENQA, by strengthening the cooperation between nationally recognized quality agencies and by enhancing the mutual recognition of accreditation or quality assurance decisions. The discussion on these ideas was presented at Bergen as well as London Conference. At Leuven Conference however, the question of quality was somewhat less addressed, focusing more to re-setting the goals of higher education in the context of global financial crisis. Thus, higher education was to contribute to higher employability, widening participation with the enactment of lifelong learning, strengthening the importance of teaching activities within higher education and directing to student-centred learning. In 2010, an extensive overview of Bologna process is expected, posing an opportunity to reassess its progress.



| DOKUMENTAS<br>DOCUMENT   | KOKYBĖS SĄVOKOS REIKŠMINGUMAS<br>SIGNIFICANCE OF THE QUALITY CONCEPT  | KOKYBĖS SĄVOKOS<br>VARTOJIMO DAŽNUMAS<br>(SKAIČIUS IR % NUO<br>BENDRO PAVARTOTŲ<br>ŽODŽIŲ SKAIČIAUS)<br>QUALITY<br>N (% OF ALL WORDS) |
|--|---|---|
| Lourti ataskaita (5/2001)<br>Lourti's report (5/2001)                                      | Nuo diskusijų apie kokybę grįžtama prie kokybės užtikrinimo ⇒ akcentuojamas abipusis pasitikėjimas, partnerystė ir t. t.<br>Shift back from discussing on the ensuring of quality ⇒ emphasis on mutual trust, partnership, etc.   | 83 (0,52 %)   |
| Praho komunikatas (5/2001)<br>Prague communique (5/2001)                                   | Kokybė prilyginama kokybės užtikrinimui, tinklo kūrimui, bendradarbiavimui (ypač pabrėžiamas studentų vaidmuo).<br>Quality equated with ensuring quality, networking, cooperation (special emphasis of students' role).   | 14 (0,79 %)   |
| Nacionalinė ataskaita – Nyderlandai (4/2003)<br>National report – the Netherlands (4/2003) | Kokybės užtikrinimas akivaizdžiai integruojamas į programų kūrimo bei jų pripažinimo kriterijų sudarymo procesus (akreditacija).<br>Ensuring quality is explicitly integrated into the program development and into the criteria for program acknowledgement (accreditation). | 11 (0,64 %)   |
| Nacionalinė ataskaita – Švedija (4/2003)<br>National report – Sweden (4/2003)              | Kokybė yra sistemiskai suplanuotas vertinimas. Akreditacija minima kaip besąlygiška veikla.<br>Quality is systematic programmed assessment. Accreditation as an activity is mentioned implicitly.   | 11 (0,42 %)   |
| „Tendencijos 3“ (7/2003)<br>“Trends 3” (7/2003)  | Parodyti techniniai Bolonijos proceso įgyvendinimo aspektai (kokybė – proceso varomoji jėga).<br>Exposed are the technical views of the implementation of the Bologna process (quality as the driving gear of the process).   | 292 (0,43 %)  |
| Įgyvendinimo ataskaita – Suomija (8/2003)<br>Implementation report - Finland (8/2003)      | Pademonstruotas pareigos vertinti teisėtumas (Suomijos nacionalinės aukštojo mokslo sistemos Vertinimo tarybos vaidmuo).<br>Exposure of legal duty to assess (role of the Finnish Council for the evaluation of the Finnish national higher education system).                | 3 (0,18 %)  |
| Zgaga ataskaita (9/2003)<br>Report by Zgaga (9/2003)                                       | Praktiniai ir techniniai su Bolonijos proceso įgyvendinimu susiję ketinimai (dažniausiai minimas kokybės užtikrinimas).<br>Practical and technical views of the implementation of the Bologna process (mostly the exposure of ensuring quality).                              | 257 (0,47 %)  |
| Berlyno komunikatas (9/2003)<br>Berlin communique (9/2003)                                 | Kokybės užtikrinimo planavimas bei įgyvendinimas ir akreditacija.<br>Planning and implementing the ensuring of quality and accreditation.   | 17 (0,55 %)   |

| DOKUMENTAS<br>DOCUMENT  | KOKYBĖS SĄVOKOS REIKŠMINGUMAS<br>SIGNIFICANCE OF THE QUALITY CONCEPT   | KOKYBĖS SĄVOKOS<br>VARTOJIMO DAŽNUMAS<br>(SKAIČIUS IR % NUO<br>BENDRO PAVARTOTŲ<br>ŽODŽIŲ SKAIČIAUS)<br>QUALITY<br>N (% OF ALL WORDS) |
|---|--|---|
| ENQA – Kokybės užtikrinimo Europos aukštojo mokslo erdvėje standartai ir direktyvos (2/2005)<br>ENQA – Standards and directives for guaranteeing quality in European higher education area (2/2005) | Kokybės užtikrinimo sistemų atkūrimo standartai ir direktyvos.<br><br>Exposure of standards and directives for the restoring the systems for ensuring quality. | -   |

moksle kilo dėl labai skirtingų nacionalinių požiūrių šiuo klausimu. K. Hämäläinen (2003) teigia, kad studijų programoms įvairiose Europos šalyse vertinti skirti kriterijai ir standartai yra skirtingo kokybės sąvokos, standartų, kriterijų, rodiklių suvokimo bei jų pasirinkimo programoms vertinti priežastis. Šie skirtumai susiję su keliais klausimais, pradedant nuo studijų programų tikslų bei jiems įgyvendinti reikalingų išteklių ir baigiant studijų programų turinio, rezultatų bei vidinių / institucinių kokybės užtikrinimo programų įvertinimu. Be to, aukštojo mokslo sistemos kokybę labai stiprina keli elementai, retai kada įvertinami, pavyzdžiui: santykis tarp tyrimų rezultatų bei dėstymo, su studijų programos turiniu susijęs praktinio mokymo organizavimas darbo vietoje, ryšiai tarp studijų programų kūrimo darbo grupių ir darbdavių organizacijų, studijų programų tarptautiškumas (vadinamoji europinė aukštojo mokslo dimensija), dėstymo ir studijavimo metodų kokybė, galutinių rezultatų kokybė, aukštojo mokslo vaidmuo mokymosi visą gyvenimą kontekste ir t. t. Tiesą sakant, apie kai kuriuos šių elementų iki Leuveno ministrų konferencijos nebuvo galvojama, jie nebuvo tinkamai plėtojami.

Žinant, kad aukštojo mokslo kokybės sąvoka, standartai, kokybės kriterijai

Additional confusion in higher education is caused by extremely diverse national approaches to this issue. Hämäläinen (2003) states that establishing criteria and standards for the evaluation of higher education programs' quality in different European countries causes differences in understanding quality concepts, standards, criteria and indicators as well as in the choice of the latter when evaluating programmes. These differences pertain to several issues, ranging from the evaluation of goals of higher education programmes and resources for successful implementation of these programmes to the perspectives on the study programmes' content, the study programmes' results and the internal programmes for assuring quality. In addition, there are several elements of higher education system, which significantly contribute to enhancing higher education quality, but are rarely included in the evaluation (for example, the relation between research and teaching activities, establishing on-the-job training within study programs, relation between study programmes and employment organizations, internationalisation of study programmes (the so-called European dimension of higher education), the quality of teaching and learning methods, the quality of final results, the role of higher education in lifelong learning, etc. In fact, some of these elements have not been considered until recently, at Leuven Ministerial Conference, and have not been adequately developed by far.

ir rodikliai yra glaudžiai susiję ir daugeliu atvejų painiojami, K. Hämäläinen (2003) indėlis tampa ypač svarbus, nes atkreipia dėmesį į šių elementų suformavimo trūkumus, taigi – į aukštojo mokslo kokybės nustatymo trūkumus. Štai kai kurie elementai:

- *standartų numatymo nesklandumai*: kaip minėta, kuriant įvertinimo sistemas, atsiranda neatitikimų, susijusių su ryškiais sąvokų supratimo bei atskirų elementų naudojimo skirtumais, įvertinimo procese atsirandančiais tarp šalių;

- *kokybės standartų sistemų kūrimo metodologija*: kuriant kokybės standartų sistemas, dažniausiai neatsižvelgiama į anksčiau sukurtus teorinius bei empirinius modelius, kurie galėtų būti panaudojami kokybiškoms įvertinimo sistemoms sudaryti. Paprastai standartams kurti naudojami atsitiktiniai šiuo metu naudojamų įvertinimo kriterijų rinkiniai, kurie be jokio kritinio įvertinimo jungiami į tariamai tinkamas kokybės standartų sistemas;

- *standartai kaip kūrybiškumui trukdanti kliūtis*: kadangi nustatyti tinkamas kokybės standartų sistemas – gana ilgas procesas, o aukštojo mokslo sistemose naudojamos sprendimų priėmimo struktūros yra gana griežtos, kyla klausimas: ar anksčiau numatyti standartai nėra kliūtis siekiant kurti naujas studijų programas bei kūrybiškai priimti su tuo susijusius sprendimus? O gal standartai yra prevencinės priemonės, neleidžiančios radikalai keisti esančių studijų programų;

- *įvertinimo konteksto nepaisymas*: nors universitetų aplinka greitai keičiasi ir darosi vis dinamiškesnė, K. Hämäläinen (2003) tyrimas parodė: įvertinant aukštojo mokslo sistemos kokybę, retai atsižvelgiama į šios kaitos elementus;

- *išsamūs standartų apibrėžimai*: kai kurių šalių aukštojo mokslo kokybės įvertinimo programos yra labai išsamios ir detalizuotos, dėl to kokybės užtikrinimo procese

The fact that higher education quality concept and standards, criteria and indicators of higher education quality are closely related and in many cases diffused, Hämäläinen's (2003) contribution turns out to be of extreme importance, directing attention to main deficiencies in setting these elements and consequently the deficiencies of establishing a quality of higher education system. Some of these elements are:

- *problems relating to setting the standards*: as already mentioned, when establishing the evaluation systems, inconsistencies arise pertaining to significant differentiation between countries within the issues of usage of concepts and the utilisation of different elements, included in the evaluation;

- *the methodology of determining systems of quality standards*: when determining systems of quality standards, the findings of previously established theoretical and empirical models that could contribute to establishing a good evaluation system are often neglected. Instead, standards are non-selectively chosen from existing evaluation criteria sets and non-critically combined in seemingly appropriate system of quality standards;

- *standards as an obstacle to creativity*: due to long-standing process of establishing an appropriate systems of quality standards and considering the relatively rigid decision-making structures that are usually present in higher education systems, it is questionable whether the previously set standards present an obstacle to expected creativity of new higher education programmes and their decision-making processes or is this kind of setting contributing more to the prevention of extensive transformation of the existing programmes;

- *disregard of the evaluation context*: while the universities' environment is rapidly changing and becoming more and more dynamic, the results of Hämäläinen's (2003) research show that the evaluation of higher education systems' quality rarely considers the elements of such changing environment;

dažnai atsiranda neaiškumo, abstraktumo bei painumo.

Analizuojant šiuos klausimus, darosi akivaizdu: norint paveikti aukštojo mokslo kokybę, būtina prioritetine tvarka pradėti diskusiją apie tikslią kokybės sąvoką. Kaip parodė T. Saarinen (2005) atlikta analizė, oficialūs Europos Sąjungos dokumentai neatitinka pirminės idėjos. Be to, yra daugybė skirtingų švietimo kokybės sąvokos interpretacijų bei kokybės diegimo ir valdymo aukštojo mokslo institucijose modelių (diskusijų apie kokybės sąvoką apžvalgą pateikia Lagrosen, Seyyed-Hashemi ir Leitner, 2004; Harvey, Green, 1993; Jose Leimaitre, 2002; kokybės diegimo bei valdymo aukštojo mokslo institucijose modelių apžvalgą pateikia Sherr, Teeter, 1991; Harvey, Knight, 1996; Srikanthan, Dalrymple, 2002, 2003).

Nepaisant šių skirtumų, pamatiniai Europos aukštojo mokslo erdvės elementai yra gana solidūs: naujame žinių visuomenės kontekste Europos aukštasis mokslas priima svarbų vaidmenį rengti kompetentingus asmenis, galinčius savo darbu prisidėti prie ilgalaikio konkurencingos ir dinamiškos žiniomis grindžiamos ekonomikos bei visuomenės kūrimo. Akivaizdu, kad tokio pobūdžio tikslas, savo ruožtu, skatina diskusijas dėl jo įteisinimo. Iš esmės galima įvardyti du paralelius požiūrius, susijusius su šiuo klausimu. Vienas jų aptaria tendencijas, kurias galima pritaikyti restruktūrizuojant aukštojo mokslo institucijas, Bolonijos reformos principų įgyvendinimą, finansinių išteklių panaudojimą kokybiškai aukštojo mokslo sistemai sukurti, aukštojo mokslo institucijų autonomiškumui sukurti ŽIV bei kitoms procedūroms valdyti ir t. t. (Marčalo-Grilo, 2003; Kettunen, Kantola, 2006; Tomusk, 2006). Kitas požiūris susijęs su panašaus pobūdžio diskusijomis: ar aukštojo mokslo reformos tinka santykiams tarp įvairių socialinių dalininkų, tokių kaip politinės partijos, ekonominių interesų grupės ir

• *detailed definitions of standards*: in some countries the programmes for higher education quality evaluation are extremely precise and involve many details, which often consequents in vagueness, abstractness and confusion in assuring quality.

Considering these issues, it becomes imperative that discussion on quality concept and its exact clarification needs to be prioritized, if it is to be stimulating the quality of higher education. As the analysis by Saarinen (2005) has shown, the official EU documents are not in accordance with this presumption. Further, approaches to discussion on education quality concept as well as the models of introducing and managing quality in higher education are numerous and vary significantly (for overview of these discussions see Lagrosen, Seyyed-Hashemi and Leitner, 2004; Harvey and Green, 1993; Jose Leimaitre, 2002; for overview of different approaches to introducing and managing quality, see Sherr and Teeter, 1991; Harvey and Knight, 1996; Srikanthan and Dalrymple, 2002, 2003).

Despite these differences there are some solid foundations in the area of European higher education: in the “new”, knowledge-based society the European higher education assumes an important role in developing competent individuals whose work could contribute to a long-term development of competitive and dynamic knowledge-based economy and society. Obviously a goal set in this manner also initiates many discussions on its legitimization. Fundamentally there are two parallel perspectives on this issue: one of them is directed to the observation of tendencies to restructure higher education organisations, to implement the principles of Bologna reform, to transform financial resources for the development of quality higher education system, to autonomy of higher education institutions in managing the HR and other policies, etc. (see for example, Marčalo-Grilo, 2003; Kettunen and Kantola, 2006; Tomusk, 2006). On the other hand similar discussions related to the relevance of higher education reforms are concerned with the relation

universitetai, įvertinti, šiuolaikinių universitetų vaidmeniui nusakyti, požiūriui į šiuolaikinį dėstymą išreikšti ir t. t. (pavyzdžiui, Amaral, Magalhães, 2004; Jelenc-Krašovec, Kump, 2005; Kump, 2005).

Be abejo, svarbu pripažinti, kad yra klūčių bei su jomis susijusių diskusijų. Nors šios diskusijos sudaro savotišką kokybės sąvokos struktūrą Bolonijos proceso kontekste bei jos įgyvendinimo atskiroje nacionalinėje aukštojo mokslo erdvėje, toliau daugiausia bus kalbama apie būtent apie struktūrą. Kaip minėta, straipsnyje nesiekama atidžiai išanalizuoti tikslų, iškeltų Europos Sąjungos aukštajam mokslui. Nors tikslai ir turi trūkumų, jais vadovaujamasi planuojant Europos politines, ekonomines bei visuomenės vystymosi veiklas, jais pabrėžiama žinių, kaip svarbaus Europos Sąjungos pažangos elemento, svarba. Tai mūsų tolesnės diskusijos atskaitos taškas. Aukštojo mokslo institucijos neišvengiamai susiduria su šiandienos realijomis ir jų kontekste yra laikomos svarbiu žinių visuomenės stiprinimo faktoriumi. Nekreipiant dėmesio į pastebėtus trūkumus, sistemos silpnąsias puses bei ideologinius pranešimus, iš universitetų bei jų darbuotojų reikalaujama pažangios reakcijos. Kad būtų galima prisidėti prie kompetentingų individų, galinčių rengti konkurenciją grindžiamą ekonomiką ir patenkinti sėkmingos visuomenės poreikius, pagrindinis dėmesys skiriamas žinių bei kompetencijų sąvokoms. Pastarasis klausimas susijęs su keliomis conceptualiomis dilemomis bei daugeliu atvejų vartojamas kaip savime suprantamas<sup>3</sup>; ypač kai akademinei

between different stakeholders such as political parties, economic interest groups and universities the role of contemporary universities, the perspectives on modern teaching etc. (for instance Amaral and Magalhães, 2004; Jelenc – Krašovec and Kump, 2005; Kump, 2005).

Again, recognizing these issues and the debates concerning them is undoubtedly important. Nevertheless, although these discussion stand as a framework for observing the quality concept within Bologna process and its implementation in a single national higher educational area, further attention will be directed to the latter above all. As we already mentioned in one of the previous chapters, it is not the objective of this discussion to scrutinize the goals of higher education, set by EU politics. Despite their deficiencies, they are directing the development of European political, economical and societal activities and within these efforts knowledge is emphasized as an important element of EU progress. This poses as a standpoint for our further attention. Higher education institutions also are faced with current conditions and are evidently perceived as an important factor of enhancement of knowledge-based society. Despite numerous observed deficiencies, system weaknesses and ideological discourses, such circumstances require universities and its staff to respond progressively. In order to contribute to the development of competent individuals who would be able to correspond the need for competitiveness of the economy and consequently the successfulness of the society, the attention is drawn into the knowledge and competences concepts. The latter is related to several conceptual dilemmas and is many times used as self-evident<sup>3</sup>, especially when the

<sup>3</sup> Asmens kompetencijos priklauso nuo veiklinimo, panaudojimo ir tarpusavio sąsajų tarp tokių žinių, mokėjimų, motyvų, pasitikėjimo ir vertybių, kurios sudėtingomis, nevienareikšmiškomis bei netikėtomis situacijomis (su kuriomis asmuo susiduria organizacijoje arba visuomenėje) padeda jam tinkamai atlikti savo vaidmenį bei efektyviai išspręsti problemas. Kompetentingumas nėra vien tik gebėjimas panaudoti praktines arba tam tikras žinias: tai žinojimas, kaip

<sup>3</sup> Competencies of an individual pertain to activation, use and interrelatedness of knowledge, skills, motives, self-confidence and values, which in complex, heterogeneous and unexpected situations (within an organisation and in the society as such) assist the individual to perform his role and tasks successfully and to solve problems effectively. A competence is not only the ability to use the practical or particular knowledge: knowledge of using the knowledge. A competence transcends this level. It



visuomenei tenka akredituoti esančias bei naujai pasirodančias studijų programas (Kotnik, 2006, p. 83). Abi sąvokos (žinios ir kompetencijos) besąlygiškai susijusios su dėstyto ir studijavimo strategijų plėtojimu bei pasikeitimu, skatinančiu žinių kūrimą, paskirstymą ir įgyvendinimą ypatingomis sąlygomis. Šio straipsnio autoriai tyrinėja ir tokio pobūdžio dilemas.

L. Harvey ir D. Green (1993) teigia, kad švietimo sistema, kuri gali prisitaikyti prie šių sąlygų, yra nukreipta į besimokančio individo tobulinimą ir įgalinimą. Autoriai pabrėžia kokybės, kaip kaitos, dimensiją<sup>4</sup>. Šiuo požiūriu, kokybės siekis skatina besimokančiųjų profesinį ir asmeninį tobulėjimą. Taip suprantant kokybės sąvoką, švietimo sistemoje atsiranda pridėtinės vertės samprata, taip pat esanti kokybės kriterijumi. Tai dimensija, numatanti tokią mokymosi patirtį, kuri leidžia sustiprinti besimokančiųjų žinias, gebėjimus bei įgūdžius: taigi aukštos kokybės aukštasis mokslas yra sistema, sudaranti sąlygas šių dimensijų plėtrai. Dėstytojai turi padėti studentui priimti atsakomybę už galutinio rezultato siekimą bei vertinimą.

pasinaudoti žiniomis. Kompetentingumas peržengia šias ribas. Jis yra gebėjimų (įgūdžių, žinių ir motyvacijos), pasitikėjimo ir vertybių, kurias asmuo gali, nori ir geba efektyviai panaudoti tam tikrame kontekste arba tam tikroje situacijoje, visuma. Tik tuomet, kai asmuo atlieka tam tikrą vaidmenį ar užduotį socialinės ar fizinės aplinkos kontekste panaudodamas šią gebėjimų, pasitikėjimo bei vertybių visumą, ir galima įvertinti jo (ne)kompetentingumą. Taigi su tam tikru kontekstu susiję standartai bei reikalavimai iš esmės ir lemia asmens (ne)kompetentingumą (Kohont, 2005, p. 33).

<sup>4</sup> Savo straipsnyje L. Harvey ir D. Green (1993) konceptualizavo penkis kokybės dimensijas ir pateikė jų apibūdinimus aukštojo mokslo kontekste: apibūdindami (1) kokybę kaip kaitą; (2) jie taip pat kalba apie kokybę kaip apie išskirtinumą, nors tradicinėje kokybės sampratoje išskirtinumas reiškia aukštojo mokslo standartų viršijimą; (3) kokybę kaip tobulumą arba nuoseklumą – pagrindinis dėmesys skiriamas procesui bei detalių instrukcijų tobulumui pasiekti parengimui; (4) kokybę kaip atitiktis tikslui, kur ji turi prasmę tik tuomet, kai yra susijusi su tam tikros paslaugos tikslu (remiantis šia logika, kokybės reikšmingumą suteikia paslaugos gavėjas arba vartotojas) ir (5) kokybę, kaip piniginę išraišką – ji prilyginama apskaičiuojamai vertei.

academic society is faced with the accreditation of existent or newly emerging higher education programs (Kotnik, 2006, p. 83). Both concepts (knowledge as well as competences) are directed to implicit enhancement of teaching and learning strategies and a significant transformation of creation, distribution and implementation of knowledge in specific circumstances. The authors of this article are above all committed to research of such dilemmas.

According to Harvey and Green (1993) the education system, capable of adaptation to these circumstances, is a system which aims at developing and empowering learning individuals. The authors emphasize the importance of quality dimension as a transformation<sup>4</sup>. From this perspective quality presents a stimulation to change of learners, by stimulating their professional and personal development. Such understanding of the quality concept involves the idea of added value in education, which is also a criterion of quality. It is about the dimension in which the educational experience enhances knowledge, capacities and skills of learners: high quality higher education is therefore the education system which enables the expansion of these dimensions. The role of educators is in stimulating learners' full responsibility

presents an integration of abilities (skills, knowledge and motivation), self-confidence and values, which an individual can, wants and is able to utilize effectively in a certain context or an environment of a given situation. Only when this integration of individual's capabilities, self-confidence and values is positioned in a context of social and physical environments in which he/she performs a certain role or task, it is possible to exert his/her (in)competence. The standards and the requirements of specific context thus essentially defines the individual's (in)competence (Kohont, 2005, p. 33).

<sup>4</sup> In their article Harvey and Green (1993) conceptualised five dimensions of quality and presented them in the context of higher education: along with (1) quality as transformation they also mention (2) quality as exceptional, where there is a traditional approach to quality which means exceptionality as well as exceeding the high standards in higher education; (3) quality as perfection or consistency, where it is about being focused on the process and setting specifications aiming to achieve perfection; (4) quality as fit for purpose, where quality has got a meaning only in the relation to the goal of the service it refers to (according to the meaning the recipient or the bidder of the service gives) and (5) quality as value for money, where quality is equated with a calculable value.

Individo lygmeniu tai reiškia, kad studentas jau nebeužima pasyvios, kaip tradicinėse švietimo sistemose, pozicijos kitų dviejų vadinamojo didaktinio trikampio<sup>5</sup> faktorių atžvilgiu. Jo pozicija dėstytojo bei studijų turinio atžvilgiu yra aktyvi. Tai nereiškia, kad studentas visiškai autonomiškai nustato su žiniomis susijusius kriterijus. Pastarąją užduotį atlieka dėstytojai, nes jie šioje srityje yra kompetentingiausi. Tačiau būtina padėti studentams įgyti gebėjimus, reikalingus sukurti ir stiprinti analitinį mąstymą, kad jie sugebėtų kvestionuoti išankstinius savo, dėstytojų ar kolegų (profesionalų) požiūrius. Šio tikslo esmė – studentai turi ne tik suvokti žinias, bet ir gebėti jas įvertinti, perkelti ir panaudoti specifiniame kontekste: jie turi elgtis kompetentingai<sup>6</sup>. Be to, tam tikrą profesionalumo bei asmeninio tobulėjimo lygį pasiekę studentai turi būti tinkamai motyvuoti, kad priimtų atsakomybę už tolesnį savo tobulėjimą. Šiame procese dėstytojai turi leisti studentams palaipsniui veikti savo asmeninę transformaciją (t. y. įgalinimas individo lygmeniu) ir garantuoti, kad tai tęsis pasibaigus ir formaliam jų mokymosi procesui (pavyzdžiui, įtraukus studentus į mokymosi proceso vertinimą, suteikus galimybę jiems dalyvauti sudarant studijų turinį ir t. t.). Tokiu atveju kokybės sąvokos supratimas yra valdomas procesas, kuris pabrėžia vadinamąjį indėlį bei patį mokymo procesą. Programų kūrimo lygmeniu

in creating and assessing the final result and in offering them support throughout these processes. On the individual level this means that the learner is no longer passive towards the other two factors of the so-called didactic triangle<sup>5</sup> as it is custom in traditional education systems. It remains an active subject in relation towards the teacher and the contents of his studies. This does not necessary lead to the learner's total autonomy in setting the knowledge criteria. The latter remains the domain of those who are most competent for the task, the educators. However, it is necessary to demonstrate to learning individuals the capability of creating and strengthening their analytical criticism, which refers to stimulating learners to doubt previously set standpoints, even their own ones and the ones by their educators and (professional) colleagues. The objective of this direction is to stimulate learners in not only understanding the presented knowledge, but also in evaluating, transferring and utilizing it in specific context: to act competently<sup>6</sup>. Furthermore, learners who have already reached a certain level of professional and personal development need to be motivated to accept responsibility for their further development. The role of educators in this processes is to gradually allow the learners' power influence their own transformation (i. e. empowerment on the individual's level) and to ensure that this transformation will be continued after learners conclude their education process (for example, by enabling the assessing of learning process by learners, by introducing more control of learners over their learning contents,

<sup>5</sup> Didaktinį trikampį sudaro trys elementai: (1) studentas, (2) dėstytojas, jo santykis su žiniomis ir studentais, jo požiūris į dėstymą ir studijavimą, jo kaip tyrėjo pasiekimai ir t. t., ir (3) studijavimo medžiaga (Tomić, 1999, p. 32).

<sup>6</sup> Gebėjimo elgtis kritiškai apibūdinimas yra aktualus daugelio įvairių diskusijų klausimas. Pavyzdžiui, G. Wiggins (1990) manymu, norint išplėtoti besimokančiojo kritinius gebėjimus, būtina padėti jam įsisavinti šiuos elementus: asmeninio požiūrio argumentavimą, kokybiškai atlikto darbo atpažinimą ir darbo kokybės užtikrinimą, gebėjimą vertinti save bei būti savikritiškam, asmeninio stiliaus turėjimą, klausimų pateikimą, gebėjimą analizuoti teorines paradigmas bei pastebėti jų trūkumus ir t. t.

<sup>5</sup> The didactic triangle consists of three elements: (1) the learner, (2) the teacher, his/her relationship to knowledge and to learners, his/her teaching/learning approach, his/her success in research, etc, and (3) the learning materials (Tomić 1999, p. 32).

<sup>6</sup> To define the capability of being critical is a generally topical issue in numerous and very heterogeneous discussions. For instance, according to Wiggins (1990), learners' development of the capability of being critical involves learning of the following elements: arguing one's own points of view, recognition and assurance of quality work, self-criticism and capability of self-assessment, creation of one's own style, asking questions, analysing theoretical paradigms and recognising their partiality, etc.

minėtieji dalykai skatina kurti į procesą nukreiptas programas. Bolonijos proceso kontekste pastarojo pobūdžio studijų programas vis dažniau pakeičia utilitarinės, į tikslus nukreiptos studijų programos. Tokie situacijoje dėstytojai turi atkreipti dėmesį į šiuos neatitikimus, įvertinti taisyklių principų ir strategijų tinkamumą bei atsisakyti jiems priskirto operatyvinio-instrumentinio vaidmens taikantis prie Bolonijos reformos reikalavimų (Kotnik, 2006, p. 96). Be to, „yra prasminga, o gal netgi privaloma pripažinti kompetencijomis grindžiamų programų racionalumą, kuris akcentuoja į tikslus orientuotą požiūrį bei specifinių gebėjimų plėtojimą“ (Kotnik, 2006, p. 96). Tačiau studijų programų pritaikymas trumpalaikiams darbdavių reikalavimams tenkinti taip pat turi tam tikrų trūkumų ir negali monopolizuoti aukštojo mokslo plėtros. Taigi išlieka klausimas, ar aukštojo mokslo sistemos pasirošusios tokiems pokyčiams. Autoriai palaiko šią idėją ir išvelgia jos palaikymo potencialą žmogiškųjų išteklių aukštojo mokslo institucijose.

## 2 ŽIV KAIP KOKYBĖS SIEKIMO PRIEMONĖ

Kaip minėta, aukštojo mokslo kokybės kaita glaudžiai susijusi su akademinio personalo (dėstytojų, tyrėjų ir ekspertų) bei studentų elgesio permainomis kuriant, perkeltiant bei panaudojant žinias. Gerinant aukštojo mokslo kokybę, pagrindinis dėmesys skiriamas išoriniams (instituciniams) veiksniams (pavyzdžiui, Slovėnijoje tai atspindi *Aukštojo mokslo įstatymas* bei Nacionalinės komisijos

etc). The understanding of the quality concept in this manner is process oriented and requires an emphasis on so-called inputs as well as on education processes itself. On the level of curriculum development and establishing this requires the implementation of process-developmental curriculum. Within the context of Bologna process, this is more often being replaced by the utilitarian goal-oriented curriculum. The role of educators in this situation is to divert attention to such incongruities, to assess the suitability of principles and strategies introduced and to deny the merely instrumental-operative role of educators in adjusting to the demands of Bologna reform (Kotnik, 2006, p. 96). Furthermore, “it makes sense if it is not imperative to acknowledge the rational foundation of the competence approach that emphasized the importance of the goal-oriented approach and the meaning of the development of specific abilities” (Kotnik, 2006, p. 96). However, accommodation of study programmes to momentary requirements of employers holds also limitations and cannot monopolize the development of higher education. Thus, the question remains, whether higher education systems are capable of such transformation. The authors strongly support this idea and recognize the potential of enhancing it by focusing significantly to human resource management within higher education institutions.

## 2 ACHIEVING QUALITY WITH HRM

As already indicated, transformation of higher education quality is closely related to the transformation of creation, transfer and utilization of knowledge by educators (teaching, research and expert employees) as well as the learners. While dealing with the question of higher education quality the focus is mostly on external (institutional) factors that influence quality (for example, in Slovenia the provisions of the *Higher Education Act* and the criteria of the National Commission

parengti *Aukštojo mokslo kokybės kriterijai*). Vidiniai faktoriai, pavyzdžiui, žmogiškųjų išteklių valdymas (ŽIV) bei aukštojo mokslo institucijos valdymas dažnai ignoruojami (Gilliot et al., 2002; Shattock, 2000; Holmes, McElwee, 1995; Mackay, 1995). Vis dėlto tiesa, kad aukštojo mokslo kokybės užtikrinimas nėra tik administracinis procesas; reikalingi patyrę vadybininkai, kurie puikiai suvoktų, kad kokybė tiesiogiai susijusi su vidine (akademine) institucinės kultūros struktūra (Trunk Širca, 2002, p. 190).

Palyginti su kitokio pobūdžio organizacijomis, aukštojo mokslo institucijos skiriasi keliais būdingais bruožais. Vienas svarbiausių susijęs su švietėjo, tyrėjo ir dėstytojo vaidmenimis; šioms institucijoms būdinga biurokratizuota profesinė struktūra (Mintzberg, 1979); dažniausiai jas finansuoja valstybė ir jos yra autonomiškos valstybės atžvilgiu; vadovai renkami santykinai trumpam laikotarpiui, kurio metu akademiniai darbuotojai lieka autonomiški, tačiau iš jų reikalaujama profesinio tobulėjimo. Kita vertus, aukštojo mokslo institucijos vis labiau priklauso nuo „rinkos“, kovoja dėl akademinių darbuotojų ir išorinio viešojo bei privataus sektoriaus finansavimo šaltinių; taip pat ir dėl studentų. Taip jos vis labiau panašėja į privataus sektoriaus organizacijas (Hayrinen-Alestalo, Peltola, 2006; St. George, 2006; Enalis, 2004). Nors visuomenės lūkesčiai, susiję su aukštųjų mokyklų vaidmeniu, įpareigoja universitetą tapti bendra „žinių industrijos“, kurios pagrindinė vertybė – efektyvumas, dalimi (Kump, 1999, p. 29).

Šios specifinės charakteristikos ir lemia aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo procedūras. Visi šie pokyčiai bei reformos verčia akademines institucijas imtis papildomų priemonių. Vadovaudamosios *primus inter pares* (pirmas tarp lygiųjų) principu, aukštojo mokslo institucijos turi sukurti integralią ŽIV sistemą, kuri būtų tinkama

for the *Quality of Higher Education*). Internal factors such as Human resources management (HRM) and higher education institutions' management frequently remain disregarded (Gilliot et al., 2002; Shattock, 2000; Holmes and McElwee, 1995; Mackay, 1995). Nevertheless, ensuring higher education quality is not merely an administrative process, it requires skilled management with high awareness quality's direct relatedness to internal structure of (academic) institutional culture (Trunk Širca, 2002, p. 190).

Higher education institutions – compared to other organisations – are characterized by several specific features. Among the most important ones are their role to educate, research and teach; they are known for their typically professional bureaucratic structure (Mintzberg, 1979); they are predominately financed by public means and are autonomous in their relation to the state; their managing authorities are elected for relatively short mandates and at the same time their academic employees are autonomous, but exerts a high necessity for continuing professional development. On the other hand all higher education institutions are becoming increasingly depended on “the market”, competing for educators and external financial sources from the public and private sectors, as well as for students. This brings them closer to private sector organisations (Hayrinen-Alestalo and Peltola, 2006; St. George, 2006; Enalis, 2004), at the same time the expectations regarding the role of the university in the society shift back from traditional concept of the university and move towards the idea of the university as a corporative body in the “knowledge industry”, where effectiveness is the key virtue (Kump, 1999, p. 29).

These specific characteristic determine the assurance of quality in higher education system. Simultaneously with these developments, the reforms and the following transformations pressure the academic institutions to accept additional measurements in order to cope with current conditions. Deriving from the *primus inter pares* (the first among the same) principle higher education

atrama ieškant atsakymų į nūdienos iškel-  
tus iššūkius. Svarbiausia – (1) susieti ŽIV  
politiką su aukštojo mokslo institucijoms  
keliamais tikslais (reformomis) ir (2) ska-  
tinti akademinį darbuotojų tobulėjimą  
vadovaujantis lojalumo, prisitaikymo bei  
individo darbo kokybės reikšmingumo  
pripažinimo principais. Būtent akademi-  
nių institucijų darbuotojai yra proakty-  
vūs darbo proceso kūrėjai. Jie atsako už  
asmeninių galimybių plėtrą, dažniausiai  
yra patikimi bei kompetentingi, kad galė-  
tų tinkamai dalyvauti ir bendrauti (Beer  
and Spector, 1985 iš Legge, 1995, p. 67).  
Aukštojo mokslo institucijos (AMI) sėkmė  
priklauso nuo darbuotojų profesinio to-  
bulėjimo ir yra darbuotojų profesinio to-  
bulėjimo pagrindas, todėl ŽIV programos  
turi atitikti AMI specifiką: tikslą, techno-  
logijas, darbo metodus, aplinką, organi-  
zacijos dinamiką (augimo bei kaitos tem-  
pus), joje dirbančių žmonių bei vidinius ir  
išorinius santykius (Možina, 2002, p. 7).  
Dėl šių priežasčių ŽIV priemonės gali būti  
naudojamos akademinėi kultūrai stiprin-  
ti, kompetentingų darbuotojų tobulėjimui  
užtikrinti bei AMI valdyti. Šiandien galimi  
įvairūs darbuotojų atrankos šaltiniai, tarp  
jų ir tarptautinė internetinė darbuotojų  
atranka, beje, dar nepakankamai panau-  
dota. Svarbi ŽIV veikla – atrasti geriau-  
sius individus tyrėjų grupėse ir tarp gabių  
akademinėi veiklai studentų bei įtraukti  
kompetentingus žmones į universitetų  
valdymo struktūras. Tikėtina, kad tokie  
žmonės sustiprins universiteto įtaką visuo-  
menėje, gebės vadovauti (studijų, tyrimų,  
finansinėms reformoms) ir atlikti kitus  
AMI funkcionavimui gyvybiškai svarbius  
vaidmenis. ŽIV aukštojo mokslo institu-  
cijoje privalo ne tik pritraukti geriausius  
individus, bet ir sudaryti galimybes kuo  
ilgiau juos išlaikyti. Viena svarbiausių ŽIV  
charakteristikų – sukurti tinkamas sąlygas  
dėstytojams bei tyrėjams išbandyti save

institutions need to establish an integral system  
for HRM which will ensure suitable support for  
providing answers to these challenges. Among  
the most important are (1) the integration of  
HRM policies with the goals (reforms) of higher  
education institutions and (2) the development  
of academics employees on the basis of loyalty,  
adaptability and awareness of individual's work  
quality significance. Namely, employees in aca-  
demic institutions are in fact pro-active creators  
of the working process. They are concern with  
the development of their potential, usually exert  
high levels of trustworthiness and are capable of  
equivalently competent participation and com-  
munication (Beer and Spector, 1985 in Legge,  
1995, p. 67). The success of HEI originates from  
and is the foundation for the development of its  
employees, where the HRM programmes must  
be accommodated to HEI's characteristics: its  
purpose, technology, working methods, envi-  
ronment, its dynamics (the rapidity of growth  
and transformation), type of people it employs  
and its internal and external organisation's re-  
lations (Možina, 2002, p. 7). Therefore HRM tools  
can contribute to strengthening of academic cul-  
ture and to development of competent educators  
and HEI management. There are various chan-  
nels of recruitment, among which international  
web-based posts are not yet sufficiently used.  
An important HRM activity is also detection of  
the best individuals in research teams or among  
students who are capable of academic work, of  
attracting competent people to management  
structures in the universities. They are likely to  
strengthen the power of university in the society  
and will be capable of leading (educational, re-  
search, financial reform) and other matters, vital  
for the functioning of the HEI. HRM challenge  
in HEI is not only in attracting the best individu-  
als, but also to find the possibilities to retain them  
on the longer period of time. One of the most  
important characteristic of this HRM issue is the  
question of establishing appropriate conditions  
that would allow educators and researchers to  
challenge themselves in professional way and to



profesinėje veikloje bei garantuoti jiems finansinį aprūpinimą (pavyzdžiui, karjeros pradžioje akademinį darbuotojų didaktinė ir tiriamoji veiklos finansine prasme nėra suderintos ir garantuotos). Tyrimų rezultatai parodė, kad pagrindinis žinių srities darbuotojų motyvavimo būdas – įdomūs profesiniai iššūkiai ir atitinkamas jų finansavimas (Swart, 2007). Be to, tinkamas ŽIV gali padėti atsakyti į klausimus, susijusius su akademinio personalo gebėjimų plėtote ir veiklos vertinimu bei sumažinti skirtumus tarp pageidautinų ir turimų gebėjimų. Tai pripažino ir ENQA (2005): aukštojo mokslo sistemos kokybės užtikrinimo standartuose būtina apibrėžti ir akademinį darbuotojų kvalifikacijos kokybei keliamus reikalavimus. Darbu su studentais reikalingų gebėjimų plėtra yra ypač svarbi, nes dėstytojai labiausiai sąlygoja studentų veiklą. Galvojant apie visa tai, svarbu atsižvelgti į šias ŽIV sritis:

- Dėstytojai turi būti tinkamai parengti ir turėti integralią su dėstomu dalyku susijusių žinių bei suvokimo visumą. Jiems privалу turėti įgūdžių ir patirties, kad tas žinias ir suvokimą galėtų sėkmingai perduoti ir teikti studentams pastovią grįžtamąją informaciją apie jų pasiekimus.

- Aukštojo mokslo institucijos turi sukurti tinkamus darbuotojų paieškos ir paskyrimo instrumentus. Renkantis naujus akademinius darbuotojus, šie instrumentai turi garantuoti bent minimalų būtino kompetentingumo lygį.

- Būtina skatinti akademinius darbuotojus tobulinti ir plėsti didaktinius įgūdžius bei vertinti savo profesiją.

- Aukštojo mokslo institucijos turi sudaryti galimybes menkesnį išsilavinimą turintiems darbuotojams tobulinti jį iki priimtino lygio. Be to, turi būti parengti ir tokie mechanizmai, kurie padėtų nuo akademinį užduočių nušalinti neefektyviai ir neatsakingai dirbančius darbuotojus.

ensuring stable financial resources for employees with flexible working arrangements (for example, academics in the beginning of their career are usually involved in teaching as well as research work, which is often financially not coordinated and poses serious threat to employee's financial stability). Research shows that the most effective source of motivation for knowledge workers are interesting professional challenges along with the appropriate financial stimulation (Swart, 2007). Further, HRM could offer answers to dilemmas of appraising work and developing of educators' competences and thus reduce the discrepancies between required and acquired competences. This is also recognized by ENQA (2005) which emphasizes the importance of ensuring the quality of pedagogic employees by including this recognition in standards for ensuring quality in higher education system. Here the development of competences and skills for working with students is vital, since the teachers are the most important factor of influence for the work of students. With all that in mind the following areas of HEI management should not be neglected:

- Employees involved in teaching needs to be subjected to appropriate training and acquiring of integral scope of knowledge and understanding in the subject of teaching. They need also be skilled and experienced for successful transfer of knowledge and understanding in various learning environments and must ensure the students regular feedback information on their achievements.

- Higher education institutions must assure the creation of instruments for the processes of acquiring and appointing employees. These instruments are directed to ensuring at least minimal level of necessary competence scope when recruiting new academic employees.

- Academic employees needs to be stimulated in developing and expanding their didactical skills and must be encouraged to value their profession.

- Higher education institutions must assure possibilities for less trained employees to improve their skills to an acceptable level. At the same time,

Vadovaujantis šia prielaida, galima teigti, kad ŽIV gali atlikti labai svarbų vaidmenį stengiantis užtikrinti aukštojo mokslo įstaiigos veiklos kokybę. Kad tai taptų tikrove, būtina spręsti šiuos uždavinius:

- užverbuoti bei pasirinkti kompetentiniausius darbuotojus;
- sudaryti tinkamą darbuotojų palaikymo, mokymo ir tobulinimo struktūrą, kad jie galėtų sėkmingai ir efektyviai atlikti jiems skirtas užduotis bei vykdyti organizacijos suplanuotas direktyvas;
- skatinti darbuotojus savanoriškai kaupti naujas žinias bei dalytis jomis su kolegomis;
- išsiaiškinti individualius tobulinimosi poreikius bei numatyti efektyvią naujų darbuotojų įsiliejimo į organizaciją, konsultavimo bei mokymo sistemą;
- motyvuoti bei išlaikyti darbuotojus organizacijoje (turint / panaudojant palyginti nedaug finansinių paskatų);
- pastoviai vertinti darbuotojo veiklą, numatyti darbo atlikimo standartus bei kontrolės sistemas tais atvejais, kai darbuotojas nedemonstruoja laukiamų rezultatų arba jo veikla neatitinka numatytų standartų;
- panaudojus vertinimo rezultatus, įvertinti dėstyimo ir tiriamosios veiklos kokybės lygį bei remiantis gauta grįžtąja informacija skatinti darbuotojus geriau atlikti savo darbą;
- kurti kokybės ir akademinės kaitos kultūrą, skatinančią tobulinti atliekamo darbo, tyrimų bei studijų programų kokybę;
- pritaikyti įvairių aukštojo mokslo institucijos darbuotojų grupių (dėstytojų, tyrėjų ekspertų) poreikius ir statusą (profesorių, docentų, asistentų, darbuotojų, atliekančių tiriamąją veiklą ir dėstančių) atitinkančius ŽIV metodus.

Slovėnijos aukštojo mokslo institucijose ŽIV efektyvumas, ypač dėl trumpalaikės sistemos neapibrėžtumo (naujas aukštojo mokslo įstatymas, Švietimo ministerija

instruments for subtracting academic tasks from those who exert ineffectiveness and negligence for a longer period of time must be developed.

Deriving from this supposition, HRM can play an important part in ensuring quality in higher education institutions. In order to do so, the following challenges need to be addressed:

- recruitment and selection of (the most) competent employees;
- structuring of support, training and education in order to establish a suitable assistance for employees in performing their tasks efficiently and successfully and follow the planned directives of the organisation at the same time,
- stimulation of independent creation and transfer of knowledge among colleagues;
- identification of individual development needs and establishment of an effective system of tutoring, training and induction of (new) colleagues;
- motivation and retaining of employees in the organisation (with relatively limited financial stimulus);
- regular assessment of employee performance, work standards along with establishment of control systems for employees who does not achieve the expected results and standards;
- evaluation of quality level of teaching and research work on the basis of assessment and enabling feedback information and stimulus for employees in order to improve their work;
- creation of quality culture and academic culture transformation, contributing to the improvement of work quality in teaching, research and in study programs;
- implementation of HRM approaches for various specific groups (teaching, research, expert employees) and statuses (professors and associate professors, assistant professors, assistants, employees who are at the same time researchers and teachers) within higher education institutions.

The efficiency of HRM in Slovenia higher education institutions is, especially due to the

nepateikia aiškių nurodymų ir svarbiausios informacijos, įvairiai interpretuojami teisės aktai), šiuo metu priklauso nuo aukštojo mokslo institucijos administracijos veiklos bei jos ekspertų pasiūlymų. Tokiomis sąlygomis ypač svarbu numatyti aukštojo mokslo reformos tikslus atitinkančią bei bendrais AMI vadovų bei visos bendruomenės priimtais standartais pagrįstą ŽIV strategiją bei politiką. Skatindami abipusį pasitikėjimą bei atsakomybę, stiprindami bendravimo intensyvumą, AMI vadovai gali numalšinti darbuotojų nepasitenkinimą ir sudaryti galimybes tyrėjams ir ekspertams (profesūrai bei jaunesniesiems kolegoms) dalyvauti institucijos veikloje. Be to, tai gali paskatinti bendradarbiavimą tarp fakultetų ir katedrų.

Aukštojo mokslo institucijose atsirančias ŽIV problemas galima išspręsti taikant įvairius būdus; jų pasirinkimas priklauso nuo darbuotojų grupės. Remiantis Bolonijos proceso idėjomis, dėstytojai – svarbiausi AMI darbuotojai. Vertinant dabartinį jų pasirengimą ir profesinio tobulinimosi poreikius, aišku, kad reikia papildomų mokymų ir paramos. Tai ne tik padeda geriau suvokti besikeičiančios aplinkos bei visuomenės jiems keliamus tikslus, bet ir atlikti šios kaitos procesų palaikytojų bei įgyvendintojų priskirtus svarbius vaidmenis. Slovėnijoje patys darbuotojai įvardija profesinio tobulinimosi bei tolesnio mokymosi poreikius. Ateityje tai turi tapti viena tobulinimo, švietimo ir mokymo sistema, atliepančia dėstyto ir studijavimo proceso bei individo tobulinimosi lūkesčius bei užtikrinančia kompetentingų dėstytojų dalyvavimą. Be to, planuojant ir įdiegiant su ŽIV susijusius pokyčius, turi būti sukurta grįžtamosios informacijos sistema, kuri numato, kaip panaudoti šią informaciją aukštojo mokslo institucijos vadybos, dėstyto, tyrimų, studijų programų kūrimui bei kitoms veikloms tobulinti.

momentary system indeterminacy (the novel of the Higher Education Act, lack of clear directives and key information of the Ministry of Higher Education, various interpretations of legal acts) dependent on the activities of the administration of the higher education institution and on the suggestions and directives of its expert bodies for HRM. In this context it is crucial to prepare a strategy and policies of HRM in accordance with higher education reform goals and based on consensually accepted standards of HEI management and the complete academic community. By providing opportunity for mutual trust and the possibility for assuming responsibility and by enhancing the intensity of communication, management of HEI can prevent dissatisfaction of employees and enable various ways of participation for researchers and experts on the level of chairs as well as younger colleagues. It can also strengthen cooperation among departments and chairs.

Challenges in HRM within a higher education institution can be dealt with in various ways, and in ways which also put different groups of employees to the front. Deriving from Bologna process perspective, the key group of employees in HEI are teachers. When assessing their current position, it has become clear that additional training and support for teachers' professional development is imperative. Not only it contributes to their understanding of changing environment and emphasized new goals of changing society, this very enactment places them in the position of important social actor and promoter of this transformation. Similar practice in Slovenia has so far been based on self-initiative identification of needs for training and further education. In future, this must be complemented with a development, education and training system, which will satisfy the needs of teaching/learning process, provide development possibilities and expectations of the individual and thus ensure competent activity of teachers. Further, when planning and introducing change in HRM, feedback information

Apibendrinant reikia pabrėžti: norint pasiekti kaitos procesą atitinkančią bei asmeninį ir profesinį studijuojančiųjų tobulėjimą skatinančią aukštojo mokslo kokybę, ŽIV turi tapti gyvybiškai svarbia aukštojo mokslo institucijos veikla. Tai yra normatyvinis aukštojo mokslo ideologijos ir praktikos stebėjimais pagrįstas autorių požiūris.

system must be established, stimulating this information to be used for continuing improvement of work quality in management, education, research, study programs and other activities of higher education institutions.

To summarize, in order to achieve quality of higher education perceived as a transformation process and directed to stimulation of personal and professional development of learners, HRM must be incorporated as a vital activity that enables this kind of transformation within higher education institutions. It is a normative view, deriving from authors' observation of higher education ideology and practice at the same time.

## IŠVADOS

1. Straipsnyje akcentuojama kokybės Bolonijos reformos kontekste svarba bei poreikis keisti aukštojo mokslo institucijų valdymą. Pagrindinių su Bolonijos reforma susijusių dokumentų analizė parodė, kad šiuo metu egzistuoja įvairios kokybės sąvokos interpretacijos. Tai trukdo derinti, lyginti ir tyrinėti Europos šalių aukštojo mokslo sistemas. Iki galo neišaiškinta, abstrakti bei įvairiai interpretuojama kokybės sąvoka sunkina įgyvendinti Bolonijos reformos principus ir nacionalinėse aukštojo mokslo sistemose.

2. Sprendžiant šiuos klausimus, išryškėja poreikis gerinti aukštojo mokslo kokybę. Ypatingas dėmesys skiriamas kokybės sąvokos apibrėžimui. Šio straipsnio autoriai kokybišką aukštąjį mokslą suvokia kaip kaitos procesą, kurio tikslas – parengti kompetentingą profesionalą, galintį prisitaikyti prie darbo aplinkos, novatorišką ir kritiškai mąstantį, be to, suvokiantį asmeninio tobulėjimo svarbą ir įtaką darbo procesui. Labai svarbu, kad šie tikslai neįteisintų griežtos praktiškos perspektyvos, o būtų naudojami kaip „teisingas matas“ (Kotnik, 2006), kuris pabrėžia humanistinę aukštojo mokslo

## CONCLUSIONS

1. The article stresses the significance of quality within the Bologna reform and the need for transformation in managing higher education institutions. The analysis of key documents on Bologna reform showed that quality is currently interpreted in various manners, which is reflected in a number and variety of definitions. This presents an obstacle to the harmonisation process for higher education systems in Europe and obstructs comparability and further research of these matters. An unexplained, abstract and variously interpreted concept of quality is also a serious problem for implementation of Bologna reform principles within national higher education systems.

2. When dealing with these issues the need to increase the quality of higher education is emphasized. Special attention has been devoted to defining the quality concept. Authors of this article perceive good quality higher education as a transformation process, the final goal of it being the education of competent professionals who will be able to adjust to their working environment, will be innovative and critical, and above all, will be highly aware of the significance of their own progress and its integration into the working process. It is of extreme importance not to use these goals as legitimization

sistemos funkciją (Kellerman, 2006). Nors tai skamba šiek tiek idealistiškai, ketinimai, susiję su aukštojo mokslo kokybe, tampa aukštojo mokslo plėtros ir pažangos siekiniais.

3. Autorių nuomone, vienas pagrindinių faktorių sukurti tokią aukštojo mokslo sistemą – skirti daugiau dėmesio ŽIV, iki šiol nepakankamai išnaudotai temai. Sistemingai planuojama universiteto darbuotojų profesinio tobulinimo ir mokymo sistema, numatanti ir didaktinių dėstytojų gebėjimų plėtrą, įvardijama svarbiausia ŽIV priemone. Tai jokių būdu nesumenkina kitų aukštojo mokslo sistemos faktorių, pavyzdžiui, tyrimų, administracinės bei organizacinės universitetų ir jų narių veiklos ir t. t., reikšmės. Įgyvendinant reformą, daugiau dėmesio turi būti skiriama žinių kūrimo, perkėlimo bei pritaikymo procesams stiprinti. Jeigu aukštojo mokslo institucijose žmogiškieji ištekliai ir toliau bus neatsakingai valdomi, gali sumenkėti studijų ir tyrimų tinkamumas, aukštojo mokslo institucijos valdymo efektyvumas, personalo (ne)tinkamumas ir t. t. Visa tai gali turėti įtakos institucijos bei jos veiklos rezultatų kokybei.

4. Norint to išvengti, būtina bendru susitarimu sukurti tinkamas aukštojo mokslo institucijos tikslams įgyvendinti bei naujos kokybės kultūros kūrimą skatinančias ŽIV strategijas. Vienas su aukštojo mokslo sistemos kaita bei jos veiklos kokybės gerinimu susijusių bei ypatingo dėmesio reikalaujančių principų – stiprinti visų aukštojo mokslo procese dalyvaujančių dalininkų vaidmenį; iki šiol buvo akcentuojamas universitetų darbuotojų (kaip paslaugos teikėjų) ir studentų (kaip pasyvių universiteto teikiamos paslaugos gavėjų) vaidmuo. Norint pasiekti geresnę aukštojo mokslo kokybę, būtina keisti dabartinių akademinų darbuotojų mąstyseną ir naikinti studentų „kultūroje“ įsigalėjusius nukrypimus. Atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą tendencijas,

of a rigorous utilitarian perspective, but to use the “right measure” (Kotnik, 2006) along with keeping the humanistic function of higher education system (Kellerman, 2006). Although somewhat idealistic, this notion of education quality stands as clear benchmark point for higher education development and progress.

3. As one of the key factors for establishing such an education system the authors propose a stronger emphasis on managing human resources in higher education system, which has so far been a relatively unutilised discipline. Among the most important HRM measurements are a systematically planned development and education system for university employees and within this system, a development of didactical competencies of university teachers. This by no means excludes the significance of other factors of higher education such as research, administrative and organisational effectiveness of universities and university members, etc. More attention within the reform must also be paid to strengthening the processes of creating, transferring and utilizing knowledge. Further negligence of HRM in higher education institutions can, due to its specific characteristics, reflect in a decline of suitability of pedagogic-research process, in less effective managing of higher education institutions, in (in)adequacy of the staffing, etc. and it can consequently influence the quality of the institution as well as its results.

4. To avoid this situation, it is essential to form the strategy and suitable policies of HRM consensually and thus enabling the achievement of the goals of higher education institutions and contribute to designing new quality culture. One of the principles requiring extra attention when discussing the transformation of higher education systems and the increase of its quality is strengthening the role of all stakeholders, involved in the higher education process – so far the main emphasis has been put on the university employees as providers and the students as passive receivers of university output. If better quality of higher education is to be achieved, modifications of mentality of current academic employees as well as a deviation in



aukštojo mokslo kokybė siejama su sava-rankišku ir iniciatyviu, už savo asmeninį ir profesinį tobulėjimą atsakančiu indivi-du. Studentams reikia būti aktyvesniems ir keisti požiūrį į aukštojo mokslo sistemos institucijose teikiamas žinias ir mokymosi procesą. Tai ir yra atsakymas į klausimą, kas atsako už aukštojo mokslo sistemos tobulinimą.

students' "culture" are necessary. Namely, the qual-ity of higher education, following the tendency for lifelong education originates from an autonomous individual and its own initiative and aspiration for personal and professional development. Students themselves are required to be more active and to change their perception of knowledge and learn-ing, offered by the institutions in the higher educa-tion system. Finally, this also provides the answer to the question as to who is responsible for im-provements in higher education system.

## LITERATŪRA / REFERENCES

- Amaral A., Magalhães A. (2004). Epidemiology and the Bologna saga // *Higher Education*, 48, p. 79–100.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19th and 20th March 2005.* Available at [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520\\_Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf). Site visited 31st October 2009.
- Ennals R. (2004). Europe as a knowledge society: integrating universities, corporations, and government // *Systemic Practice and Action Research*, 17(4), p. 237–248.
- ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005.* Available at <http://www.enqa.net/bologna.lasso>. Site visited 25th April 2009.
- Gilliot D., Overlaet B., Verdin P. (2002). Managing academic personnel flow at universities // *Tertiary Education and Management*, 33(8), p. 277–295.
- Hämäläinen K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation? // *European Journal of Education*, 38(3), p. 291–300.
- Harvey L., Green D. (1993). Defining quality // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9–26.
- Harvey L., Knight P. T. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Hayrinen-Alestalo M., Peltola U. (2006). The problem of a market-oriented university // *Higher Education*, 52(2), p. 251–281.
- Holmes G., McElwee G. (1995). Total quality management in higher education: how to approach human resource management // *TQM Magazine*, 7(6), p. 5–10.
- Jelenc-Krašovec S., Kump S. (2005). Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi // *Sodobna pedagogika*, 56(5), p. 46–60.
- Jose Lemaitre M. (2002). Quality as politics // *Quality in Higher Education*, 8(1), p. 29–38.
- Kellermann P. (2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej: o ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva // *Sodobna pedagogika*, 57(4), p. 24–36.
- Kettunen J., Kantola M. (2006). The implementation of Bologna process // *Tertiary Education Management*, 12, p. 257–267.
- Kotnik R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa // *Sodobna pedagogika*, 57(4), p. 83–99.
- Kump S. (1999). Perspektive univerze v 21. stoletju. In K. Majerhold (Eds.), *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: Študentska organizacija, Zavod Radio Študent.
- Kump S. (2005). Mednarodne aktivnosti univerz v pogojih naraščajoče tekmovalnosti // *Andragoška spoznanja*, 11(3), p. 8–21.
- Lagrosen S., Seyyed-Hashemi R., Letiner M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education // *Quality Assurance in Education*, 12(2), p. 61–69.
- Legge K. (1995). *Human resource management: rhetoric and realities*. London: Macmillan Press.
- Leuven Communiqué: The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*, 28–29 April 2009. Available at [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf). Site visited 31st October 2009.
- London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding the challenges in a globalised world*, 18th May 2007. Available at [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf). Site visited 31st October 2009.
- Mackay L. (1995). The personnel function in the universities of Northern England // *Personnel review*, 24(7), p. 41–53.
- Maier W. G., Prange Ch., Rosenstiel L. (2003). Psychological perspectives of organisational learning // In M. Dierkes (Eds.) *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Marçalo-Grilo E. (2003). European higher education society // *Tertiary Education and Management*, 9(1), p. 3–11.
- Mintzberg H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. London: Prentice Hall.

- Možina S. (2002). Strateški pomen kadrovskih virov // In S. Možina (Eds.) *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, p. 1–42.
- Nahapiet J., Ghoshal S. (2003). Social capital, intellectual capital and the organisational advantage // In Choo C. W., Bontis N. (Eds.) *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford Dictionary of Law*, 2006. Oxford: Oxford University Press. Available at <http://www.oxfordreference.com.nukweb.nuk.unilj.si/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t49.e1768>. Site visited 23rd April 2009.
- Perellon J. F. (2005). Path dependency and the politics of quality assurance in higher education // *Tertiary Education and Management*, 11, p. 279–298.
- Presidency Conclusions, Lisbon European Council*, 23–24 March 2000. Available at [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) 20. 12. 2005. Site visited 31st October 2009.
- Rhodes G., Sporn B. (2002). Quality assurance in Europe and the U.S.: professional and political economic framing of higher education policy // *Higher Education*, 43, p. 355–390.
- Saarinén T. (2005). “Quality” in the Bologna Process: from “competitive edge” to quality assurance techniques // *European Journal of Education*, 40(2), p. 189–204.
- Shatock M. (2000). Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance // *Tertiary Education and Management*, 31(6), p. 93–104.
- Sheer L. A., Teeter D. J. (Eds.) (1991). *Total quality management in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Srikanthan G., Darlymple J. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education // *Quality in Higher Education*, 8(3), p. 215–224.
- Srikanthan G., Darlymple J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education // *The International Journal of Educational Management*, 17(2/3), p. 126–136.
- St. George E. (2006). Positioning higher education for knowledge based economy // *Higher Education*, 52(2), p. 589–610.
- Strategija spremljanja in zagotavljanja kakovosti UL*. Available at <http://www.uni-lj.si/Aktualno/Posvet/STRATEGIJA.doc>. Site visited 20th April 2009.
- Swart J. (2007). HRM of knowledge workers // In Boxall P. et al. (Eds.) *The Oxford handbook of human resource management*. Oxford: University press.
- Tomusk V. (Eds.) (2006). *Creating the european area of higher education*. Springer Netherlands.
- Trunk Širca N. (2002). Vodenje nevladnih organizacij: primer menedžmenta v visokem šolstvu // In Jelovac D. (Eds.) *Jadranske po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij*. Ljubljana: Radio Študent in Študentska organizacija Univerze.
- Van Damme D. (2001). Quality issues in the internalisation of higher education // *Higher Education*, 41, p. 415–441.
- Wiggins G. (1990). The truth may make you free but the test may keep you imprisoned: towards assessment worthy of the liberal arts // In AAHE ASSESSMENT FORUM, 1990b, *Assessment 1990: Understanding the Implications*. Washington: American Association for Higher Education, Assessment Forum Resource, p. 15–32.
- Zgaga P. (2004). *Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

*Įteikta 2009 m. gegužės mėn.  
Delivered 2009 May*

#### ANDREJ KOHONT

Mokslinių interesų kryptys: žmogiškųjų išteklių valdymas, darbo rinka, internacionalizacija, kompetencijų valdymas, vadovavimas, įvairovės valdymas, aukštojo mokslo reforma, studijų kokybė, viešasis administravimas.

Liublijanos universitetas  
Socialinių mokslų fakultetas

*Kardeljeva ploscad 5, 1000 Ljubljana, Slovenia  
andrej.kohont@fdv.uni-lj.si*

Research interests: human resource management, labour market, internationalisation, competency management, leadership, diversity management, higher education reform, quality of study and public administration.

University of Ljubljana  
Faculty of Social Sciences

#### JANA NADOH BERGOČ

Mokslinių interesų kryptys: verslo etika, organizacijos komunikacija, aukštojo mokslo kokybė.

Liublijanos universitetas  
Socialinių mokslų fakultetas

*Kardeljeva ploscad 5, 1000 Ljubljana, Slovenia  
jana.nadoh-bergoc@fdv.uni-lj.si*

Research interests: business ethics, organizational communication and quality of higher education.

University of Ljubljana  
Faculty of Social Sciences